

Peters, Susanne

Eltern als Stakeholder von Schule. Erkenntnisse über die Sichtweise von Eltern durch die Hamburger Schulinspektion

Pietsch, Marcus [Hrsg.]; Scholand, Barbara [Hrsg.]; Schulte, Klaudia [Hrsg.]: Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 - 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven. Münster [u.a.] : Waxmann 2015, S. 341-365. - (HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Peters, Susanne: Eltern als Stakeholder von Schule. Erkenntnisse über die Sichtweise von Eltern durch die Hamburger Schulinspektion - In: Pietsch, Marcus [Hrsg.]; Scholand, Barbara [Hrsg.]; Schulte, Klaudia [Hrsg.]: Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 - 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven. Münster [u.a.] : Waxmann 2015, S. 341-365 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115480 - DOI: 10.25656/01:11548

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-115480>

<https://doi.org/10.25656/01:11548>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Marcus Pietsch, Barbara Scholand,
Klaudia Schulte (Hrsg.)

Schulinspektion in Hamburg

Der erste Zyklus 2007–2013:
Grundlagen, Befunde,
Perspektiven



HANSE
Hamburger Schriften zur Qualität
im Bildungswesen

herausgegeben von
Detlef Fickermann und Knut Schwippert

Band 15



Waxmann 2015
Münster • New York

Marcus Pietsch, Barbara Scholand,
Klaudia Schulte (Hrsg.)

Schulinspektion in Hamburg

Der erste Zyklus 2007–2013:
Grundlagen, Befunde und Perspektiven



Das gedruckte Buch finden Sie [hier](#).



Waxmann 2015
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 15

ISSN 1864-2225

ISBN 978-3-8309-3278-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2015
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Umschlagfoto: © Robert Kneschke – Fotolia.de
Lektorat und Satz: Judith Zimmer, Hamburg
Druck: Mediaprint, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort.	9
---------------	---

Teil 1: Die Grundlagen der Schulinspektion

Norbert Maritzen

Schulinspektion – Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen . . .	13
--	----

Norbert Maritzen & Herbert Altrichter

Schulinspektion in Hamburg – ein Gespräch über Startbedingungen und Entwicklungen	37
--	----

Martina Diedrich

Aufbau und Rolle der Schulinspektion Hamburg	57
--	----

Thomas Brüsemeister

Erfahrungsbereiche der Hamburger Schulinspektion – Governance-analytische Programmtheorie	77
--	----

Susanne Ulrich

Das Qualitätsleitbild der Schulinspektion Hamburg	101
---	-----

Teil 2: Die Arbeit der Schulinspektion

Marcus Pietsch, Ann-Katrin van den Ham & Olaf Köller

Wirkungen von Schulinspektion: Ein Rahmen zur theoriegeleiteten Analyse von Schulinspektionseffekten	117
---	-----

Moritz G. Sowada

Expertenurteile – Achillesferse oder Trumpf der Schulinspektion?	137
--	-----

Knut Schwippert

Daten für die Schulentwicklung – auf die Perspektive kommt es an	157
--	-----

<i>Barbara Scholand unter Mitarbeit von Stephanie Graw</i>	
Wie Schulinspektor/innen fragen und Grundschüler/innen antworten	177

<i>Peter Schulze & Christiane von Schachtmeyer</i>	
Der Blick aus der Praxis – die Schulformexpertinnen und -experten	219

Teil 3: Die Befunde der Schulinspektion

<i>Melanie Ehren & Jaap Scheerens</i>	
Evidenzbasierte Referenzrahmen zur Schulqualität als Grundlage von Schulinspektion	233

<i>Holger Gärtner</i>	
Zusammenhang von Schul- und Unterrichtsqualität und schulischen Rahmenbedingungen	273

<i>Marcus Pietsch & Timo Ehmke</i>	
Die Qualität des Unterrichts an SINUS-Grundschulen. Eine Programmevaluation mithilfe von Daten der Schulinspektion Hamburg	295

<i>Klaudia Schulte & Markus Lücken</i>	
Der Einfluss schulischer Prozesse auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen in Hamburg	317

<i>Susanne Peters</i>	
Eltern als Stakeholder von Schule. Erkenntnisse über die Sichtweise von Eltern durch die Hamburger Schulinspektion.	341

Teil 4: Die Zukunft der Schulinspektion

<i>Sabine Müller</i>	
Zukunft der externen Evaluation – Trends und Perspektiven in Deutschland. .	369

<i>Hans-Jürgen Kuhn</i>	
Rechtliche, strukturelle und politische Rahmenbedingungen für externe Evaluation in Deutschland.	385

Martina Diedrich

Der zweite Zyklus der Schulinspektion Hamburg: ein Ausblick. 419

*Martin Spiewak, Angela Hellberg, Claudia Lemke, Gerrit Petrich,
Norbert Rosenboom, Mina Zulal*

Die Perspektive der Stakeholder: Ein Interview von Martin Spiewak 437

Autorinnen und Autoren 455

Vorwort

Vor rund zehn Jahren wurden die ersten Schulinspektorate in Deutschland eingeführt. Als Teil einer veränderten Steuerungsstrategie, die die Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen ins Zentrum setzt, sollen sie die Qualität schulischer Prozesse evaluieren, prozessuale Mindeststandards in Schule und Unterricht sichern und darüber hinaus Schulentwicklung stimulieren.

Die Hamburger Schulinspektion ist keine Inspektion der allerersten Stunde, wurde sie doch erst im Jahr 2007 offiziell eingerichtet. Zu diesem Zeitpunkt waren in vielen anderen Bundesländern schulische Evaluatorinnen und Evaluatoren bereits zwei bis drei Jahre im Feld und hatten die unterschiedlichsten Verfahren entwickelt und verschiedene Konzepte erprobt. Von ihren vielfältigen Erfahrungen mit diesem in Deutschland dahin unbekannten Instrument konnte die Hamburger Schulinspektion profitieren.

Gleichwohl hatte man in Hamburg bereits seit der Jahrtausendwende erste Konzepte zur externen Prozessevaluation an Einzelschulen in Hamburg diskutiert und entwickelt. Den Impuls hierfür gaben insbesondere die Ergebnisse der Längsschnittstudie LAU (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung), die seit Mitte der 1990er Jahre regelmäßig durchgeführt wurde. Es vergingen jedoch noch mehrere Jahre, bis die erste Hamburger Schule tatsächlich durch ein Inspektionssteam evaluiert wurde. Seitdem bewegt sich die Schulinspektion im Hamburger Schulsystem stets im Spannungsfeld von Administration, Praxis und Wissenschaft und muss dabei ihren eigenen sowie den Ansprüchen der verschiedenen schulischen und außerschulischen Stakeholder gerecht werden.

In ihrem ersten Zyklus, der im Jahr 2007 begann und bis zum Jahr 2013 andauerte, inspizierte die Schulinspektion 375 Hamburger Schulen. Während dieser sechs Jahre nahmen etwa 10.000 Lehrerinnen und Lehrer, gut 36.000 Eltern, rund 92.000 Schülerinnen und Schüler sowie etwa 2.000 Vertreterinnen und Vertreter Hamburger Unternehmen an den schriftlichen Befragungen der Inspektion teil. Darüber hinaus wurden fast 30.000 Unterrichtssequenzen durch die Inspektorinnen und Inspektoren beobachtet und etwa 2.000 Interviews mit Schulleitungen, Eltern- und Schülerräten sowie Lehrerkollegien und weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der inspizierten Schulen, aber auch mit Vertreterinnen und Vertretern von Ausbildungsbetrieben geführt.

Die Stärke des vorliegenden Bandes ist es, so meinen wir, dass er der besonderen Stellung der Schulinspektion im Gesamtgefüge des Hamburger Bildungssystems Rechnung trägt, indem er Akteure aus den verschiedenen Bereichen und mit unterschiedlichen Perspektiven zu Wort kommen lässt. Ein Teil der Beiträge ist empirisch ausgerichtet und analysiert die Arbeit der Inspektion oder nutzt die im Rahmen der Schulinspektion Hamburg erhobenen Daten für weiterführende

Analysen zum Hamburger Schulsystem. Andere Beiträge wiederum setzen sich mit den Rahmenbedingungen, Grundlagen und Folgen von Schulinspektion auseinander oder widmen sich den Erfahrungen und Erwartungen einzelner Akteure und Akteursgruppen.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Autorinnen und Autoren dieses Bandes für die kooperative, kollegiale und anregende Zusammenarbeit. Insbesondere haben wir uns darüber gefreut, dass die vielen Kolleginnen und Kollegen aus diversen Kontexten und Arbeitsfeldern umstandslos bereit waren, ihre Expertise in Form fundierter und kritischer Beiträge sowie Gutachten beizusteuern. Sehr glücklich sind wir vor allem auch darüber, dass sich die Vertreterinnen und Vertreter der schulischen Stakeholder aktiv in diese Publikation eingebracht haben.

In der Zusammenarbeit mit all diesen verschiedenen Personen ist uns deutlich geworden, dass es institutionen- und akteursübergreifend ein großes Interesse daran gibt, über gute Bildung in und für Hamburg ins Gespräch zu kommen und sie gemeinsam zu gestalten. Dafür bieten – nicht nur, aber auch – die Schulinspektion und ihre Ergebnisse konstruktive Gesprächsanlässe. In diesem Sinne wünschen wir Ihnen eine ertragreiche Lektüre!

Hamburg im Juni 2015

Marcus Pietsch, Barbara Scholand & Klaudia Schulte

Eltern als Stakeholder von Schule

Erkenntnisse über die Sichtweise von Eltern durch die Hamburger Schulinspektion

Susanne Peters

Zusammenfassung

Die Notwendigkeit der Wahrnehmung von Eltern als Stakeholdern von Schule lässt sich aus unterschiedlichen theoretischen Ansätzen herleiten: aus der Perspektive einer marktorientierten Steuerung des Bildungswesens, der Schulentwicklungsforschung und der systemorientierten Vertrauensforschung. Welche Erkenntnisse zur Elternperspektive auf Schule lassen sich aus Daten der Schulinspektion gewinnen? Inwieweit trägt Schulinspektion dazu bei, dass durch die Außensicht von Eltern auch blinde Flecke im System Schule entdeckt und diese im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen bearbeitet werden? Ausgehend von unterschiedlichen theoretischen Ansätzen werden ausgewählte Daten der Hamburger Schulinspektion aus den Jahren 2007 bis 2014 dargestellt und interpretiert, die in schriftlichen Elternbefragungen und in Gruppeninterviews mit Eltern gewonnen wurden. Mit ihnen lassen sich Zusammenhänge zwischen „guter Schule“ und „guter Elternarbeit“ aufzeigen und Entwicklungsfelder für Schulen bestimmen. Darüber hinaus lässt sich Steuerungswissen für Verwaltung und Bildungspolitik bezüglich der Wahrnehmung von Eltern als Stakeholdern generieren.

1. Eltern als Stakeholder im Bildungssystem

Die Sichtweise von Eltern auf schulische Bildung ist ein Thema, das im Forschungskontext in Deutschland anders als im internationalen Raum bislang eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. Sacher 2010). So wurde im Rahmen der OECD-Studie „PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich“ eine Begleitstudie durchgeführt, die sich mit der Rolle der Eltern beschäftigt und in deren Rahmen auch Eltern zu ihrer Zufriedenheit befragt wurden (vgl. OECD 2007, S. 271 ff.). Die Ergebnisse dieser Elternbefragungen zeigen, dass Eltern in Deutschland deutlich weniger von Schulen als Partner und Unterstützer von Bildungsprozessen wahrgenommen werden als in anderen Ländern (vgl. ebd., S. 275). Erst in letzter Zeit beginnt eine Auseinandersetzung mit der Sichtweise von Eltern auf Schule (vgl. Jäger-Flor, D. & Jäger, R. 2010; Killus & Tillmann 2011, 2012; Vodafone-

Stiftung Deutschland 2013). Eine stärkere Berücksichtigung von Eltern lässt sich aus unterschiedlichen Begründungszusammenhängen herleiten. Theoretische Ansatzpunkte zum Einfluss von Eltern auf Schule ergeben sich aus der Perspektive einer marktorientierten Steuerung, aus der Schulentwicklungsforschung vor allem im angloamerikanischen Raum sowie aus der systemtheoretisch ausgerichteten Vertrauensforschung. Ausgehend von diesen unterschiedlichen Ansätzen werden Daten der Hamburger Schulinspektion aus den Jahren 2007 bis 2014 dargestellt und interpretiert und Eltern als Stakeholder im Bildungssystem ins Bewusstsein gerückt. Hieraus lassen sich Erkenntnisse für zukünftige Schulentwicklungsprozesse und Steuerungswissen generieren.

1.1 Theoretische Annahmen aus Sicht der marktorientierten Systemsteuerung

Die globale Umsteuerung im Bildungswesen beinhaltet nach Fend (2008, S. 110 ff.) neben einer Outputorientierung eine Orientierung an Marktmechanismen wie Angebot und Nachfrage, in deren Rahmen auch in Deutschland Eltern als Stakeholder zunehmend an Bedeutung gewinnen. Fend stellt Überlegungen an, inwieweit Eltern zum Ziel der strategischen Überlegungen zu Investitionen gemacht werden sollten, etwa über Gutscheinsysteme, mit dem Eltern Bildung für ihre Kinder einkaufen (vgl. ebd., S. 131). Bereits mit den derzeit erweiterten Möglichkeiten von Eltern, Einfluss auf Schulentscheidungen zu nehmen, etwa über die Anwahl einzelner Schulen und/oder der Schulform (vgl. OECD 2007, S. 271), ändern sich die Herausforderungen für Schulen. Hirschman (1970) hat ein Modell entwickelt, mit welchem Entscheidungen von Konsumenten und deren Auswirkungen auf Organisationen beschrieben werden können, das von Matland erweitert worden ist (vgl. Matland 1995, S. 506 f.). Ausgehend von den Überlegungen Friedmans (1955), Erkenntnisse aus der Wirtschaft auf den Bildungsbereich und dessen Steuerung zu übertragen, etwa indem Schulentscheidungen von Eltern als Marktmechanismen genutzt werden, überträgt Matland das von Hirschman für Wirtschaftsunternehmen entwickelte Modell auf das Bildungssystem (vgl. Matland 1995, S. 507). Er unterscheidet die Strategien „Exit“ und „Voice“. *Exit* beinhaltet den Wechsel zwischen Produkten im Falle von Unzufriedenheit, der ein Unternehmen dazu zwingt, auf die Abwanderung seiner Kunden zu reagieren. Dies entspricht im Schulsystem der Steuerung über Schulwahlentscheidungen von Eltern, die gegebenenfalls aus den staatlichen Schulen abwandern und auf das Privatschulwesen ausweichen, um einer für sie unbefriedigenden Situation zu entkommen. *Voice* stellt die Nutzung von positiven und kritischen Rückmeldungen der Kunden für die Weiterentwicklung des Unternehmens dar. Auf das Schulsystem bezogen können Schulentwicklungsprozesse durch Feedback von Eltern und Schülerinnen und Schülern initiiert und

befördert werden. Nach Matland (ebd., S. 509) wird die Möglichkeit, die Schule zu wechseln bzw. in das Privatschulwesen abzuwandern, nur von sehr wenigen Eltern genutzt, wie sich in einer empirischen Studie gezeigt hat. Das *Exit-Voice*-Modell von Hirschman ist von Withey und Cooper (1989, zitiert nach Matland 1995, S. 510) um zwei eher auf Passivität angelegte Handlungsstrategien ergänzt worden: Loyalität (*Loyalty*) und Rückzug (*Neglect*). Loyalität wird dabei als Verbleib in der Organisation bei gleichzeitiger Unterstützung verstanden, Rückzug steht für den Verbleib in der Organisation bei gleichzeitiger Reduktion des Engagements auf ein Minimum (vgl. ebd., S. 510). Matland überträgt dieses erweiterte *Exit-Voice-Loyalty-Neglect*-Modell auf das Bildungssystem und die Schulentscheidungen, die von Eltern getroffen werden. Er analysiert, inwieweit aus dem Blickwinkel einer marktorientierten Systemsteuerung des Schulsystems die Nutzung unterschiedlicher elterlicher Strategien zu besseren Schulen führen, etwa durch bewusst getroffene Schulentscheidungen wie Abwanderung an Privatschulen (vgl. ebd., S. 511). Nach seinen Erkenntnissen ist *Exit*, also der Ausstieg aus dem öffentlichen Schulsystem für 99 Prozent der Eltern keine Option. Die meisten Eltern, die Schulentscheidungen innerhalb des öffentlichen Schulsystems treffen, nutzen als Strategien Loyalität und Rückzug, durch die jedoch kein Veränderungsdruck entsteht. Wenn die *Exit*-Strategie von Eltern nur selten genutzt wird und daher auf Schulen kaum Veränderungsdruck ausgeübt wird, dann ist aus seiner Sicht zu überlegen, wie die *Voice*-Strategie als Steuerungsinstrument im Bildungssystem genutzt werden kann, um an Schulen Veränderungsprozesse in Gang zu setzen und Rückmeldungen von Eltern in Schulentwicklungsprozesse einfließen zu lassen.

1.2 Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung zum Einfluss von Eltern auf den Bildungserfolg

Forschungsergebnisse aus dem angloamerikanischen Raum zeigen den Beitrag von Eltern zu einer verbesserten Qualität von Schule und Unterricht (sowohl auf Einzelschul- als auch auf Systemebene) und weisen auf die Bedeutung von Eltern als Stakeholdern von Schule hin (vgl. Epstein 2001; Leithwood et al. 2004; Fullan 2001). Die Einbeziehung von Eltern in die Gestaltung der Lernprozesse ist ausschlaggebend für die Steigerung von schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Epstein 2001, S. 35; Fullan 2001). Ausgehend unter anderem von den Erkenntnissen Epsteins haben Hoover-Dempsey und Sandler (1995, 1997, 2005) ein Stufenmodell entwickelt, mit dem der Einfluss elterlichen Engagements auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beschrieben werden kann. Es zeigt Schulen Ansatzpunkte für eine stärkere Einbeziehung von Eltern (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Das Stufenmodell zur elterlichen Einbeziehung in Schule

Stufe 5	Leistungen der Schülerin/ des Schülers	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeiten und Kenntnisse • Gefühl der Selbstwirksamkeit bezüglich erfolgreichen Lernens
Stufe 4	Nutzungs- und Vermittlungsvariablen	<ul style="list-style-type: none"> • Passung zwischen elterlichem Engagement und schulischen Erwartungen
Stufe 3	Mechanismen, durch die elterliches Engagement die schulischen Leistungen des Kindes beeinflusst	<ul style="list-style-type: none"> • Modellieren, Verstärken, Instruktion als elterliche Unterstützung des Lernprozesses
Stufe 2	Die elterliche Entscheidung für eine Beteiligungsform	<p>Wird beeinflusst durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bestimmte Bereiche des elterlichen Könnens und Wissens • Anfragen, die mit der den Eltern zur Verfügung stehenden Zeit in Einklang sind (Familie, Berufstätigkeit) • Besondere Einladungen der Schule und konkrete Bitten um Mitwirkung
Stufe 1	Grundlegende Entscheidung von Eltern zur Beteiligung	<p>Wird beeinflusst durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die elterliche Konstruktion der elterlichen Rolle • das elterliche Gefühl der Selbstwirksamkeit, das Kind zu unterstützen • Allgemeine Einladungen der Schule und die Bitte um Mitwirkung

Quelle: Hoover-Dempsey & Sandler 1997, S. 4

Hoover-Dempsey und Sandler (1995, S. 322) zeigen mit ihrem Modell auf, dass sowohl elterliche als auch schulische Faktoren Einfluss auf die elterliche Beteiligung und damit auf Schülerleistungen haben. Die Passung zwischen elterlichen Aktivitäten und den schulischen Erwartungen an elterliches Engagement ist dabei als Nutzungs- bzw. Vermittlungsvariable besonders relevant (s. Stufe 4 des Modells).

1.3 Erkenntnisse aus der Vertrauensforschung

Eine weitere theoretische Grundlegung zum Verhältnis Eltern und Schule findet sich in der aktuellen Vertrauensforschung unter Bezug auf systemtheoretische Überlegungen Luhmanns zum Vertrauen (2000). Die Bedeutung des Entstehens eines Vertrauensverhältnisses zwischen Klienten und Akteuren und die daraus resultierenden Konsequenzen für Organisationen und professionelle Akteure wurden für den Bereich der Sozialarbeit von Wagenblass (2004) und Tiefel & Zeller

(2012), für den schulischen Bereich zwischen Eltern und schulischen Akteuren im Bildungssystem von Peters (2014, 2015a, 2015b) aufgezeigt. Ausgehend von den erweiterten Entscheidungsmöglichkeiten von Eltern im Zuge der bildungspolitischen Umsteuerung verändert sich die Beziehung zwischen Eltern und Schule. Eltern geben der von ihnen gewählten Schule einen Vertrauensvorschuss, der von den schulischen Akteuren zunächst beantwortet werden muss. Kommunikation zwischen professionellen Akteuren und Eltern hat hierbei einen besonderen Stellenwert für das Entstehen einer Vertrauensbeziehung (vgl. Peters 2015b, S. 259 f.).

Im Rahmen einer in Hamburg durchgeführten qualitativen Forschungsstudie äußern Eltern Kritik an der professionellen Gestaltung der Kommunikation zwischen Schule und Eltern, und zwar bezogen auf die Transparenz, Partizipation und die Gestaltung des Interaktionsprozesses. Fehlende Transparenz manifestiert sich etwa in fehlenden Informationen über den schulischen Alltag oder über Lernziele. Der Aspekt Partizipation wird bedeutsam durch fehlende Einbeziehung der elterlichen Expertise in die Lernplanung. Die Gestaltung des Interaktionsprozesses wird als unprofessionell erlebt, etwa durch die Wahrnehmung fehlender Vorbereitung auf Gespräche oder das Signalisieren von Anstrengung und Überforderung durch die Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 260). Durch die Art der Kommunikation zwischen Schule und Eltern entsteht neben einem informationsbasierten Vertrauen bzw. Misstrauen ein interaktionsbasiertes Vertrauen bzw. Misstrauen von Eltern (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Informationsbasiertes und interaktionsbasiertes Vertrauen

Informationsbasiertes Vertrauen durch Bereitstellen von Informationen	Interaktionsbasiertes Vertrauen durch Austausch von Informationen
<ul style="list-style-type: none"> • Transparenz durch Dokumentation der Lernentwicklung und Zielklarheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Partizipation durch gemeinsame Gespräche über die Lernentwicklung
<ul style="list-style-type: none"> • Transparenz der Lernziele gegenüber den Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> • Partizipation durch ein gemeinsames Verständnis von Lernen als gemeinsamem Anliegen von Eltern und schulischen Akteuren
<ul style="list-style-type: none"> • Transparenz durch Rückmeldung des aktuellen Lernstands an die Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> • Professionelle Gestaltung des Interaktionsprozesses mit den Eltern durch die schulischen Akteure (Signalisieren von Problemlösekompetenz und Gesprächskompetenz)

Interaktionsbasiertes Vertrauen/Misstrauen gründet sich auf der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der Eltern mit den Kommunikationsprozessen zwischen ihnen und den schulischen Akteuren im Rahmen von Face-to-Face-Interaktionen, also

persönlichen Begegnungen (vgl. ebd., S. 261). Es stellt sich vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse die Frage, in welcher Weise an Hamburger Schulen informationsbasiertes und interaktionsbasiertes Vertrauen zwischen Eltern und Schule aufgebaut wird, wie die Schulen also die Eltern mit Informationen zum Lernen ihres Kindes versorgen und wie sie den Interaktionsprozess mit Eltern gestalten.

2. Die Sichtweise von Hamburger Eltern im Rahmen der Schulinspektion

2.1 Berücksichtigung von Eltern im Inspektionsverfahren

Die Hamburger Schulinspektion erhebt quantitative und qualitative Daten zur Perspektive von Eltern. Alle Hamburger Eltern haben die Möglichkeit, sich zum Zeitpunkt der Inspektion an der Schule ihres Kindes an einer Fragebogenerhebung zu beteiligen. Während des ersten Inspektionszyklus (2007 bis 2012) beinhaltete das Verfahren Fragen zu allen Bereichen des Orientierungsrahmens Schulqualität (BSB 2006). Mit Beginn des zweiten Zyklus wurde eine Straffung und Fokussierung vorgenommen. Es werden seitdem Daten zum Informationsfluss, der elterlichen Zufriedenheit mit dem Bildungs- und Betreuungsangebot, der Einbindung von Eltern in Lernprozesse, der Identifikation mit der Schule sowie den Partizipationsmöglichkeiten erhoben. Für alle Schulbeteiligten sind die Fragen transparent durch Veröffentlichung auf der Homepage der Schulinspektion (vgl. die Beiträge von Diedrich in diesem Band).

Während des Inspektionsverfahrens findet an den Schulen zusätzlich ein Gruppeninterview mit nach Möglichkeit jeweils acht Elternteilen statt, die von der Schule bestimmt werden. Dabei handelt es sich meist um schulische Gremienvertreterinnen und -vertreter. Oft nehmen aber auch einzelne Eltern daran teil, die keine Funktion in der Schule ausüben. Das Gruppeninterview wird auf bestimmte Themenbereiche fokussiert, die sich aus der Analyse von Dokumenten und Fragebogenergebnissen der einzelnen Schule ergeben. Die Teilnahme an den Gruppeninterviews schwankte im gesamten Inspektionszeitraum sehr stark. Teilweise kamen nur ein oder zwei Elternteile, teilweise wurde die empfohlene Zahl von acht Teilnehmerinnen und Teilnehmern überschritten. Die erwünschte Anzahl von acht Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurde somit nicht immer erreicht.

Die Schulen erhalten von der Schulinspektion eine Rückmeldung zu den einzelnen Items der Fragebogenerhebung, aufgeschlüsselt nach den Prozentwerten zu den einzelnen Variablen und Konstrukten, sodass sich die Möglichkeit der eigenen Dateninterpretation über den Inspektionsprozess hinaus ergibt. Für die Auswertung der Daten wurden die Variablen im zweiten Inspektionszyklus zu Konstruk-

ten zusammengefasst: Information durch die Schule, Sicherung des Schulklimas, Breite des schulischen Angebots, Einbindung der Eltern in schulische Lehr- und Lernprozesse sowie Elternbindung.

2.2 Rückmeldungen von Eltern

Im ersten Zyklus (2007–2012) haben sich 36.075 Eltern an den Onlineerhebungen der Hamburger Schulinspektion beteiligt. Auch wenn die Rücklaufquote der Elternfragebögen von 2007 bis 2011 kontinuierlich angestiegen ist, wie im Jahresbericht 2010/2011 der Schulinspektion beschrieben wird (vgl. BSB/IfBQ 2013, S. 13), entspricht dies gemittelt nur einer Rücklaufquote von insgesamt 23,52 Prozent. Die Daten sind bei einer solchen Rücklaufquote in der Regel systematisch verzerrt und können nicht als repräsentativ für die Meinung aller Eltern einer Schule betrachtet werden. Die Beteiligung schwankte allerdings zwischen 73,5 und 3,6 Prozent, sodass die Ergebnisse einzelner Schulen als repräsentativ betrachtet werden können und an 10 Prozent der Schulen in die Bewertung einbezogen werden konnten (vgl. ebd.). Die Beteiligung war an Grundschulen und Gymnasien deutlich höher als an Haupt- und Realschulen bzw. Stadtteilschulen. Im zweiten Inspektionszyklus der Hamburger Schulinspektion, der im Herbst 2012 pilotiert wurde, ist die Datenerhebung bezüglich der Elternschaft modifiziert worden, um die Rücklaufquote zu erhöhen. Die Eltern erhalten seitdem die Fragebögen nicht mehr als Link zu einem online auszufüllenden Formular, sondern in Papierform (vgl. ebd.). Der Fragebogen wurde deutlich verkürzt und gleichzeitig um einige Fragen zur Einbindung der Eltern in Lehr-Lernprozesse ergänzt. Darüber hinaus sind die Fragebögen in verschiedene Sprachen übersetzt worden, um Eltern mit Migrationshintergrund die Teilnahme zu erleichtern. Mit der Veränderung der Art und Weise, in welcher die Eltern über die Befragung der Schulinspektion informiert wurden, und der Möglichkeit, den Fragebogen in Papierform auszufüllen, konnte die Beteiligung der Eltern deutlich gesteigert werden. Die Rücklaufquote der Elternbefragungen ist mit Beginn des zweiten Zyklus gestiegen und liegt seitdem bei rund 55 Prozent. Im Zeitraum von Herbst 2012 bis Frühjahr 2014 nahmen an den bis dahin inspizierten 49 Schulen insgesamt 16.120 Eltern an der Befragung teil.

Im Rahmen der Fragebogenerhebung sowohl des ersten als auch des zweiten Zyklus konnten einzelne Aussagen auf einer vierstufigen Skala von 1 bis 4 (trifft nicht zu/trifft eher nicht zu/trifft eher zu/trifft voll zu) zu den Bereichen *Information*, *Zufriedenheit mit der schulischen Arbeit*, *Elternbindung/Elternbeteiligung* bewertet werden. Ein Mittelwert über 2,5 bedeutet tendenziell Zustimmung, ein Mittelwert unter 2,5 bedeutet tendenziell eine Ablehnung der Aussage. Ein hoher Mittelwert signalisiert dementsprechend eine hohe Zustimmung zur Aussage, ein niedriger Mittelwert eine Ablehnung.

3. Darstellung von ausgewählten Ergebnissen aus den Fragebogenerhebungen

Wie äußern sich die Eltern zur Schule ihres Kindes bzw. ihrer Kinder? Um Aussagen über die Gesamtzufriedenheit der Eltern zu machen, wurde für die Befragten des ersten Zyklus der Mittelwert über alle Variablen hinweg berechnet. Die 36.075 Eltern, die im ersten Zyklus der Schulinspektion an der Online-Befragung teilgenommen haben, sind insgesamt überwiegend zufrieden mit der Schule ihres Kindes (MW/Gesamtstichprobe 3,0). An den im zweiten Zyklus bis Frühjahr 2014 inspierten 49 Schulen beurteilen die Eltern bei einer Rücklaufquote von 54,85 Prozent ihre Zufriedenheit in ähnlicher Weise wie im ersten Zyklus (MW 2,92). Für diesen Beitrag sind einzelne Ergebnisse ausgewählt worden, die sich auf Items beziehen, die in beiden Zyklen den Eltern vorgelegt wurden. Es lassen sich ähnliche Zufriedenheitswerte feststellen. Der Blick auf die nachfolgenden Tabellen zeigt jedoch, dass die Zufriedenheit der Eltern bezogen auf einzelne Aspekte variiert.¹

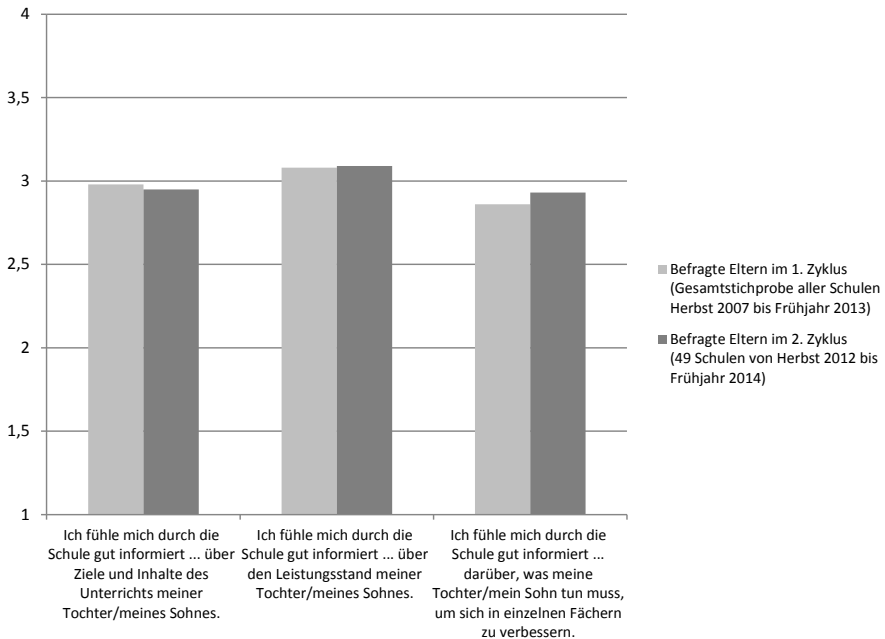
3.1 Wie zufrieden sind die Eltern mit den Informationen, die sie von der Schule erhalten?

Eine deutliche Mehrheit der Eltern hat die Erfahrung gemacht, dass sie die Möglichkeit haben, Kontakt zu den Lehrkräften aufzunehmen. Der Aussage, dass die Lehrkräfte für Rückfragen außerhalb von institutionalisierten Zusammenkünften wie Elternabenden und Elternsprechtagen ansprechbar sind, stimmen insgesamt 87,9 Prozent der Eltern zu. Eine Kontaktaufnahme durch die Lehrkräfte mit den Eltern bei Bedarf erleben 75,85 Prozent der Eltern. Dies bedeutet allerdings gleichzeitig, dass etwa ein Viertel der Eltern eine solche aktive Kontaktaufnahme der Lehrkräfte nicht oder eher nicht erlebt. Betrachtet man die Zufriedenheit der Eltern mit den Informationen, die sie von der Schule erhalten, so lassen sich folgende Aussagen treffen: Die Zufriedenheit der Eltern mit Informationen über Ziele und Inhalte des Unterrichts (MW 2,95), den Leistungsstand ihres Kindes (MW 3,09) und darüber, was der Sohn/die Tochter tun muss, um schulische Leistungen in einzelnen Fächern zu verbessern (MW 2,93), ist ähnlich hoch wie die Gesamtzufriedenheit mit der Schule (vgl. Abb. 1 unten). Gleichzeitig fühlen sich aber 26,5 Prozent nicht hinreichend über die Ziele und Inhalte des Unterrichts informiert, 22 Prozent nicht

1 Datenquelle: Daten der Schulinspektion Hamburg. Gesamtstichprobe aller Schulen im Zeitraum von Herbst 2007 bis Frühjahr 2013, (N=36.075) und Gesamtstichprobe aller inspizierten Schulen im Zeitraum von Herbst 2012 bis Frühjahr 2014, (N=16.120). Zusammenstellung durch Stephanie Graw und Lena Wegener.

hinreichend über den Leistungsstand ihres Kindes. 34 Prozent der Eltern beurteilen die Aussage „Ich fühle mich durch die Schule gut informiert ... darüber, was meine Tochter/mein Sohn tun muss, um sich in einzelnen Fächern zu verbessern“ als nicht bzw. eher nicht zutreffend.

Abbildung 1: Zufriedenheit der Eltern mit der Information durch die Schule im ersten und zweiten Zyklus der Schulinspektion



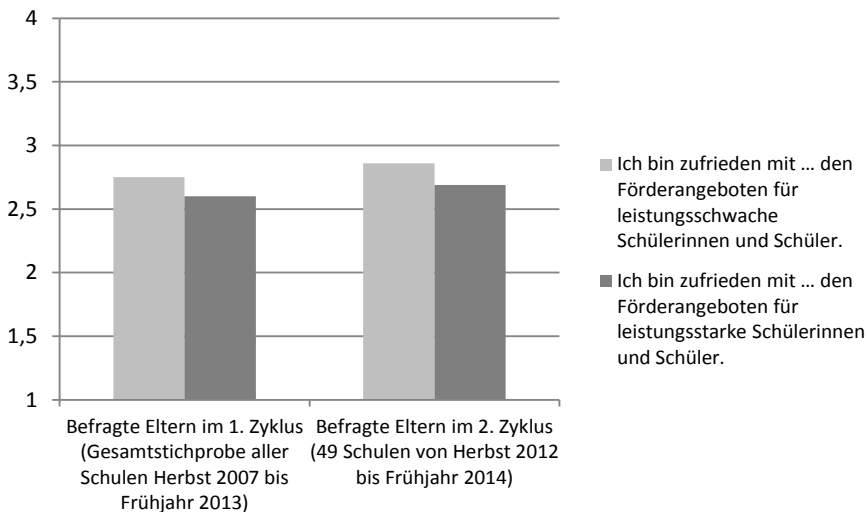
Datenquelle: Daten der Schulinspektion Hamburg. Gesamtstichprobe aller Schulen im Zeitraum von Herbst 2007 bis Frühjahr 2013 (N=36.075) und Gesamtstichprobe aller inspezierten Schulen im Zeitraum von Herbst 2012 bis Frühjahr 2014 (N=16.120).

Bezogen auf die in beiden Inspektionszyklen kontinuierlich abgefragten Items kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Zufriedenheit der Eltern mit den Informationen durch die Schule in beiden Inspektionszyklen auf einem ähnlichen Niveau angesiedelt ist. Gleichzeitig ist etwa ein Viertel der Eltern unzufrieden mit den Informationen, die sie von der Schule bezogen auf ihr Kind erhalten.

3.2 Wie zufrieden sind die Eltern mit der schulischen Arbeit?

Die Zufriedenheit der Eltern mit der schulischen Arbeit wird durch Fragen nach der Zufriedenheit mit den Förderangeboten für leistungsstärkere und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler abgefragt. Die Zufriedenheit mit den Förderangeboten sowohl für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler (MW 2,75) als auch für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler (MW 2,6) liegt im schwach positiven Bereich und damit unter der Gesamtzufriedenheit. In Bezug auf die Zufriedenheit mit der schulischen Arbeit bestätigt sich auch im zweiten Zyklus der Trend des ersten Zyklus, dass die Eltern mit der Förderung der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler zufriedener sind als mit der Förderung der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Zufriedenheit der Eltern mit der schulischen Förderarbeit



Quelle: Daten der Schulinspektion Hamburg. Gesamtstichprobe aller inspizierten Schulen im Zeitraum von Herbst 2007 bis Frühjahr 2013 (N=36.075) und Ergebnisse der Elternbefragungen im zweiten Zyklus der Schulinspektion (49 Schulen von Herbst 2012 bis Frühjahr 2014, N=16.120).

Auch wenn die Elternschaft insgesamt eher zufrieden mit der Schule ist, so ist die Zufriedenheit mit der Förderung etwas geringer als die Zufriedenheit insgesamt. Gründe hierfür lassen sich im Jahresbericht der Schulinspektion finden: Förderung findet meist wenig institutionalisiert statt, hängt vom Engagement einzelner Lehrkräfte ab und zusätzliche Fördermaßnahmen werden häufig nicht auf den individuellen Förderbedarf abgestimmt (vgl. BSB/IfBQ 2013, S. 24).

3.3 Wie zufrieden sind die Eltern mit ihren Möglichkeiten, der Schule eine Rückmeldung zur Arbeit zu geben?

An Schulen gibt es unterschiedliche Formen der Rückmeldung, mit denen die Eltern der Schule Auskunft zu ihrer Zufriedenheit geben können. 83,1 Prozent der Eltern befragten Eltern gaben bei der Erhebung der Schulinspektion im ersten Zyklus an, im Rahmen von Elternabenden regelmäßig Gelegenheit zu haben, den Schulen Rückmeldung zu deren Arbeit zu geben. Nur 11,8 Prozent der befragten Eltern gaben an, schon einmal schriftlich von der Schule zu ihrer Zufriedenheit befragt worden zu sein. Wie bereits im ersten Zyklus werden auch zum Zeitpunkt des zweiten Zyklus Eltern sehr selten von ihrer Schule schriftlich über ihre Zufriedenheit mit deren Arbeit befragt. Lediglich 14,7 Prozent der Eltern beantworten die Aussage „Ich bin von der Schule schon einmal schriftlich über meine Zufriedenheit mit der Arbeit der Schule befragt worden“ mit trifft zu oder trifft eher zu. Die Befragung im Rahmen der Schulinspektion stellt demnach für viele Eltern die einzige Möglichkeit dar, der Schule auf indirektem Weg eine Rückmeldung zu ihrer Zufriedenheit zukommen zu lassen.

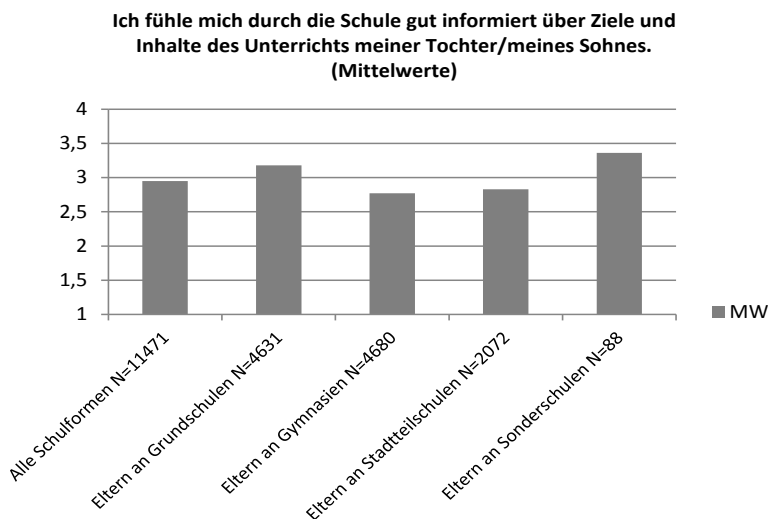
3.4 Wie werden Eltern in schulische Lernprozesse eingebunden?

Seit Beginn des zweiten Zyklus werden im Rahmen der Fragebogenerhebung einige zusätzliche Fragen gestellt, die sich auf die Einbeziehung von Eltern in schulische Lernprozesse beziehen. Die Daten der Schulinspektion Hamburg (Gesamtstichprobe der Schulen im zweiten Zyklus im Zeitraum von Herbst 2012 bis Frühjahr 2014, N=49 Schulen) zeigen eine deutlich geringe Einbeziehung der Eltern aller Schulformen in schulische Lernprozesse bzw. kaum aktive Aufforderung, diese Lernprozesse aktiv zu unterstützen. 72,6 Prozent der befragten Eltern geben an, bisher selten oder nie aufgefordert worden zu sein, Ausflüge und/oder Exkursionen zu begleiten. 83,6 Prozent geben an, dass sie bisher selten oder nie aufgefordert worden sind, individuelle Fördermaßnahmen (z. B. durch die Mitarbeit an Konzepten zur Leseförderung) aktiv zu unterstützen. Die Aussage „An der Schule meines Kindes wurde ich bisher dazu aufgefordert selber pädagogische Angebote (z. B. Kurse oder AGs) zu gestalten“ beantworten 88,1 Prozent mit selten oder nie. 92,6 Prozent äußern sich dahingehend, dass sie selten oder nie aufgefordert worden sind, den Schülerinnen und Schülern ihren Beruf vorzustellen.

3.5 Unterschiede elterlicher Zufriedenheit zwischen Schulen bzw. Schulformen

Sowohl im ersten als auch im zweiten Inspektionszyklus zeigen sich Unterschiede in der elterlichen Zufriedenheit bezogen auf die einzelnen Schulen. Ein Blick auf die 25 Schulen, mit denen die Eltern jeweils am zufriedensten bzw. am unzufriedensten sind, zeigt die großen Unterschiede elterlicher Zufriedenheit. Die 25 Schulen mit den zufriedensten Eltern weisen Mittelwerte zwischen 3,58 und 3,40 auf. Die Eltern sind hier also sehr zufrieden. Von diesen sind 6 Sonder-/Förderschulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten und 19 Grundschulen, davon 6 Schulen mit integrativen Regelklassen und/oder Integrationsklassen. Die 25 Schulen, an denen die Eltern weniger zufrieden sind, weisen einen Mittelwert zwischen 2,74 und 2,61 auf. Die Eltern sind demnach aber auch an diesen Schulen tendenziell eher zufrieden als unzufrieden. Unter diesen Schulen sind 10 Gymnasien, 5 Grundschulen, 3 Stadtteilschulen, 2 Gesamtschulen und 5 Haupt- und Realschulen (die beiden letztgenannten Schulformen existierten in Hamburg nur bis 2010). Die Differenzierung der Zufriedenheit nach Schulformen deutet an, dass es schulformspezifische Unterschiede gibt. Bezogen auf eine Aussage der Fragebogenerhebung im zweiten Zyklus soll dies konkretisiert werden (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Unterschiede der elterlichen Zufriedenheit nach Schulformen



Quelle: Daten der Hamburger Schulinspektion. Ergebnisse der Elternbefragungen im zweiten Zyklus der Schulinspektion (49 Schulen von Herbst 2012 bis Frühjahr 2014). Anzahl der Eltern, die sich zu diesem Item geäußert haben: N=11.471.

Zur Aussage, ob sie sich durch die Schule gut informiert über Ziele und Inhalte des Unterrichts ihrer Tochter/ihrer Sohnes fühlen, äußern sich die Eltern an Sonderschulen und die Eltern an Grundschulen positiver als der Durchschnitt der Eltern (MW 2,95). Eltern an Stadtteilschulen und an Gymnasien äußern sich etwas weniger positiv als der Durchschnitt aller Eltern. Zur Zufriedenheit mit den Förderangeboten für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler lässt sich eine ähnliche Verteilung feststellen.

Zusammenfassend kann zur Elternbefragung der Schulinspektion festgehalten werden, dass sich die Daten des ersten Zyklus durch die Erhebung des zweiten Zyklus bestätigen. Bei einer deutlich höheren Rücklaufquote von 54,85 Prozent zeigen die Antworten der Eltern im Zeitraum des zweiten Zyklus ähnliche Zufriedenheitswerte bezogen auf die Informationen zum Unterricht, die Förderangebote als Teil der schulischen Arbeit und die Elternbeteiligung durch schriftliche Befragung. Betrachtet man die Antworten der Eltern insgesamt, so weisen diese auf bestimmte Themenfelder hin, die die Elternschaft durchgängig bewegen: die Förderung leistungsstarker und leistungsschwächerer Kinder sowie die Kommunikation zwischen Schule und Eltern. Gleichzeitig wird aus den Ergebnissen sichtbar, dass nur wenige Hamburger Schulen bislang die Zufriedenheit von Eltern in Eigeninitiative erfragt haben, um Schlüsse für die Schulentwicklung zu ziehen.

4. Gründe für elterliche Zufriedenheit/Unzufriedenheit

Hamburger Eltern schätzen viele Aspekte der auf die Elternzufriedenheit bezogenen Items eher positiv ein, beispielsweise die Kommunikation zwischen Schule und Familien, die Förderung und die Möglichkeiten, als Eltern zu partizipieren. Gleichwohl zeigen sich Unterschiede in der Zufriedenheit. Einige Schulen unterscheiden sich in Bezug auf ihre Zufriedenheit signifikant vom Durchschnitt. Diese Unterschiede sind nicht einer bestimmten Schulform zuzuordnen. Die Aussagen aus den im Rahmen der Schulinspektion geführten Elterninterviews an diesen Schulen zeigen Unterschiede der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit vor allem in Bezug auf die Kommunikation zwischen Schule und Familie auf, insbesondere betreffend den Informationsfluss über die Anforderungen, die an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden.

An dieser Stelle wird in den Aussagen von Eltern in den Interviews konkretisiert, woran sich die elterliche Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit bezogen auf die in beiden Zyklen im Rahmen der Fragebogenerhebung berücksichtigten Bereiche Information, Zufriedenheit mit der schulischen Arbeit, Elternbindung/Elternbeteiligung festmachen lässt. Hierfür wurden einige der Gruppeninterviews mit Eltern auf die Aspekte Förderung, Information, Kommunikation und Beteiligung hin betrachtet. Aus den 49 Schulen, die im zweiten Zyklus im Zeitraum von Herbst 2012

bis Frühjahr 2014 inspiziert worden waren, ist je eine Schule ausgewählt worden, an der die elterliche Zufriedenheit signifikant vom Mittelwert 2,92 nach oben bzw. unten abweicht, also je eine Schule, an der die Eltern deutlich zufriedener oder deutlich unzufriedener sind als an anderen Schulen. Zusätzlich wurde eine Schule ausgewählt, an der sich die Zufriedenheit im Bereich des Mittelwertes bewegt. Alle drei Schulen haben sich mit Aspekten der Förderung intensiv auseinandergesetzt und Strukturen implementiert, in denen individuelles Lernen ermöglicht und befördert wird.

Die entsprechenden Elterninterviews wurden ausgewertet, indem zu den von der Schulinspektion erfragten Bereichen mit einem qualitativen Kodierverfahren Aussagen gesucht, miteinander verglichen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin betrachtet wurden. Interviewpassagen, die sich thematisch auf Themenbereiche des Elternfragebogens beziehen, wurden transkribiert. Im Transkript wurden grammatikalische und syntaktische Fehler belassen, die im Wesentlichen daraus resultieren, dass Deutsch für einige Eltern eine Fremdsprache darstellt. Die Darstellung der Auswertung konzentriert sich auf Ausschnitte, anhand derer Unterschiede zwischen Schulen sichtbar werden. Mit Beispielen von Aussagen einzelner Eltern sollen die Themen veranschaulicht werden, die für die elterliche Zufriedenheit dieser Schulen zentral sind. Sie können Anhaltspunkte dafür liefern, warum die Eltern an einigen Schulen zufriedener sind als im Durchschnitt der Schulen, bzw. dafür, in welchen Bereichen Eltern auch bei einer allgemeinen Zufriedenheit mit der Schule Entwicklungsbedarf sehen.

4.1 Exemplarische Aussagen von Eltern an einer Schule mit durchschnittlicher Zufriedenheit

Bei Schule A handelt es sich um eine Schule mit niedrigem Sozialindex, die jahrgangsübergreifendes Lernen eingeführt hat und deren Elternschaft durchschnittlich zufrieden ist (MW 2,91). Viele Eltern an dieser Schule haben eine andere Muttersprache als Deutsch. Mehrere Eltern im Interview beziehen sich auf negative Schulerfahrungen an anderen Schulen, die sie entweder in ihrer Kindheit oder als Eltern bereits gemacht haben, und ziehen Vergleiche zwischen den ihnen bekannten Schulen. Alle Interviewpartner sind sich einig über die Zufriedenheit mit dieser Schule.

M1: Wir wissen alle, dass die Kinder sind nie gleich. Selbst ich habe sechs Kinder, und die sind nie gleich. [...] Das ist hier viel besser, wo die gucken zum Beispiel, diese Kinder, die sind ganz langsam, die arbeiten in anderes Niveau, oder könnten die Kinder, die viel besser sind, die arbeiten zusammen, und was sie machen sehr hier, die Lehrer, die Lehrer sind einfach frei, du kannst jederzeit da gehen und sagst du, hey, ich bin nicht zufrieden, da gibt's überhaupt nicht Probleme. Dann schnell kommt mit einem

Kind ganz vorne und arbeitet mit dein Kind. Und ... die Lehrer sind hier für mich wie Familie. [...] Ich hab auch andere Schule, wo die Kinder sind. [...] Meine älteste, Gymnasium: Ich hatte mich nie wohl gefühlt – die Lehrer hatten einfach nur Distanz, ich bin der Lehrer – du bist die Mutter. Hier ist ganz anders. Die Lehrer sind mit Eltern einfach frei. Du kannst sprechen einfach frei und ich fühle mich einfach wohl.

V1: Und einfach mal so ein kleines Gespräch auf dem Schulhof, wenn man die Kinder abholt. Ich komm mal kurz. Du kannst auch mal einfach kurz was besprechen, zack, zack, zack. Sowas hätte es früher nie gegeben. Oder, was ich vorhin gesagt hab, die Lernentwicklungsgespräche kannte ich auch gar nicht. [...] Das war wirklich toll, weil man wirklich wusste um dieses Hand-in-Hand-Arbeiten. Das ist wirklich Wahnsinn, dass man auch als Eltern mitgeteilt bekommt, in regelmäßigen Abständen, Mensch, pass mal auf, [Name des Vaters], so und so, können wir unterstützen, ja.

M2: Und die Kinder unterschreiben.

V1: Und wir auch. Und das find ich toll.

(Schule A Elterninterview 2013, Minuten 9:33 bis 11:39)

Die Eltern beziehen sich auf die differenzierte und individualisierte Förderung, die an dieser Schule über ein auf Lernlandkarten basierendes Curriculum ermöglicht wird. Daneben ist die Kommunikation zwischen Schule und Eltern bedeutsam. Die Eltern erläutern, dass sie die jederzeitige Ansprechbarkeit der Lehrkräfte schätzen und das schnelle Bemühen um Lösungen („zack, zack, zack“). Hierzu trägt eine angstfreie Atmosphäre in den Gesprächen zwischen Eltern und schulischen Akteuren bei, die es ihnen ermöglicht, auch Kritik an der Schule zu üben. Die Lernentwicklungsgespräche (LEG) sind bedeutsam für die Eltern, da sie regelmäßig Informationen erhalten und außerdem auch Maßnahmen zur Unterstützung des Kindes abgesprochen werden. Die Verbindlichkeit der getroffenen Absprachen durch die Unterschrift von Kind und Eltern wird positiv gesehen. Die LEG werden als unterstützendes Element der Zusammenarbeit betrachtet und führen zum Eindruck von intensiver Kooperation von Schule und Familie in Form des „Hand-in-Hand-Arbeitens“.

4.2 Exemplarische Aussagen an einer Schule mit unterdurchschnittlicher Zufriedenheit

An Schule B ist die Elternzufriedenheit geringer als an der Schule aus dem vorherigen Beispiel und liegt auch signifikant niedriger (2,80) als der Mittelwert aller

Schulen (2,92). Auch an diesem Gespräch nehmen sowohl gewählte Elternvertreter als auch Eltern ohne Funktion teil. Die Erreichbarkeit der Fachlehrkräfte wird von den Interviewpartnern gleich zu Beginn als Problem beschrieben. Auf die Frage nach dem Umgang zwischen allen Schulbeteiligten an der Schule antworten die Eltern folgendermaßen:

M1: [...] Ich sag es jetzt mal ehrlich, wie ich es empfinde: Ich finde, es ist alles ein bisschen sehr schleppend. Ähm. Also. Wir im Elternrat haben natürlich immer einen direkten Draht zur Schulleitung. Ich persönlich bin auch eine Mutter, die direkten Kontakt zur Elternschaft wählt. [Unterbrechung durch zu spät kommende Mutter] Im Elternrat, wie gesagt, denk ich, ist eine Kommunikation schon vorhanden, weil wir einen direkten Kontakt zur Schulleitung haben. Da sind wir auch alle ganz ehrlich, schmeißen unsere Probleme auf den Tisch und ähm eigentlich ... wird seitens der Schulleitung auch sich immer bemüht, in irgendeiner Weise es zu glätten oder es zu lösen. Was nicht immer einfach ist und auch nicht immer gleich funktioniert. Aber ich persönlich finde es sehr schwer, Kontakt auch zu den Lehrern zu haben. Wir haben ja hier eine Plattform an der Schule, mit der wir kommunizieren, das ist IServ. Aber, also, ich hab es nicht erlebt, aber ich weiß es von anderen Eltern, die haben über IServ eine Mail an Lehrer geschrieben, weil irgendwie was vorgefallen war oder etcetera, die haben wochenlang keine Rückmeldung bekommen.

M2: Ich glaube, was fehlt, ist – ein Elternsprechtage. Das, was es inzwischen gibt, sind Lernentwicklungsgespräche. Wir haben alle Kontakt zu den Klassenlehrern. Die Eltern haben guten Kontakt zu den ...

M3: Eins ist inzwischen gestrichen worden, denk dran.

M2: Wir haben guten Kontakt zu den Klassenlehrern. Das läuft dann ja dann gut. Da gibt es viel Informationen. Aber wir haben mit den Fachlehrern überhaupt keinen Kontakt. Ich kenne die Lehrer zum Teil gar nicht. Ich weiß gar nicht, wer das ist. Ich kenn kein Gesicht, nichts. Und, jetzt ist ein Lernentwicklungsgespräch uns auch noch gestrichen worden. Jetzt gibt es nur noch eins. Also, da glaub ich, ist ein großes, großes Manko. Ein großes Loch tut sich auf. Wir können gar nicht mehr angreifen. Auch zwischen Eltern und Lehrern. Ich glaube zwischen Schulleitung und Eltern, wie du das auch sagst, da ist eine ganz tolle Kommunikation, ganz offen, sehr freundlich, sehr lustig auch. Wir haben auch Spaß in den Elternratssitzungen.

(Schule B, Elterninterview 2013, Minuten 8:11 bis 11:00)

Auf eine Nachfrage der Interviewerin konkretisieren die Interviewteilnehmer ihre Aussagen auf die Information der Elternschaft insgesamt:

M4: Wir haben da ein sehr schönes Buch, das nennt sich „Mein gelber Freund“, das wird auch in der 5. [...] Ich finde das sehr positiv. Das gefällt mir sehr gut, das könnte man überall einführen. Das geht wöchentlich hin und her, und wenn man die Lehrer hat auch, die das gut führen, das ist natürlich auch eine Disziplin der Lehrerschaft, haben wir im Prinzip einmal die Woche sofort ein Feedback, sind die Hausaufgaben gemacht, war es ordentliches Betragen in der Schule, Fehlzeiten, so, ich kann meine Sachen reinschreiben, krank, was weiß ich, wenn mir irgendwas auf dem Herzen liegt, Kontakte schließen und so weiter. Und das wird abgezeichnet und gegengezeichnet. Für mich ist das der kürzeste Weg und damit fahre ich in unserer Klasse super.

M2: Aber es läuft nicht in allen Klassen. Es läuft nicht in allen Klassen und man muss auch dazusagen, es wird längst nicht von allen ...

M4: Eltern genutzt. [...]

V6: Es haben alle Schüler. Alle Schüler dieser Schule.

[Alle reden durcheinander.]

M1: Es gibt aber Lehrer, die das nicht nutzen. Die nicht darauf achten, jetzt das gelbe Heft rausholen und dann reinschreiben. Das wird einfach ...

M4: Da sind die Lehrer einfach unterschiedlich. [...] Es ist an sich eine gute Sache. Wäre besser, wenn jeder darin arbeiten würde.

(Schule B, Elterninterview 2013, Minuten 12:18 bis 13:34)

Aus beiden Gesprächsabschnitten dieses Interviews wird die Unzufriedenheit der Eltern mit der Kommunikation zwischen Schule und Familie deutlich, die im Interview einen breiten Raum einnimmt. Der als schleppend beschriebene Umgang untereinander resultiert nicht aus fehlenden Strukturen der Kommunikation. Die eingeführten Lernentwicklungsgespräche, die Kommunikationsplattform und auch das „gelbe Heft“ weisen auf die Implementation von Kommunikationsstrukturen an dieser Schule hin, die von den Eltern für sinnvoll gehalten werden. Diese Maßnahmen zur Informationsweitergabe greifen aber aus Sicht der Eltern nicht, da „die Lehrer einfach unterschiedlich“ seien. Die Interviewpartnerinnen und -partner unterscheiden zwischen ihren Möglichkeiten, als Gremienvertreterinnen und -vertreter Informationen von der Schulleitung zu erhalten, und den übrigen Eltern der Schule, die diese Möglichkeit nicht haben. Sie weisen darauf hin, dass die eingeführten Kommunikationsstrukturen nur teilweise funktionieren, weil sie nicht von allen Lehrkräften der Schule gleichermaßen genutzt werden. Eine Mutter verwendet die

Formulierung „Wir können gar nicht mehr angreifen“, um zu beschreiben, welche Nachteile sich aus einem gestrichenen Lernentwicklungsgespräch ergeben, und um auszudrücken, dass sie kaum Gelegenheit hat Kritik zu äußern. Schule und Familie werden von ihr als Gegner betrachtet. Aus dem Wegfall eines zweiten Lernentwicklungsgesprächs pro Jahr schließen die Eltern auf eine Reduktion ihrer Möglichkeiten, Informationen über die Lernentwicklung ihres Kindes zu erhalten, und damit auch auf eine Verringerung der Möglichkeit das eigene Kind im Lernen zu unterstützen. Der Wunsch nach Kontakt zu den Fachlehrkräften wird deutlich vorgetragen. Die eingeführte Struktur einer Kommunikationsplattform ist nicht hinreichend, da konkrete Anfragen von Eltern nicht beantwortet werden. Es entsteht kein Dialog zwischen Lehrkräften und Eltern. Der aus ihrer Sicht „schleppende“ Umgang zwischen Schule und Familie wird dadurch befördert, dass nicht hinreichend für Verbindlichkeit in der Umsetzung der eingeführten Maßnahmen zur Sicherstellung des Informationsflusses gesorgt wird. Hieran wird indirekt Kritik am Handeln der Schulleitung sichtbar, in deren Verantwortung dies läge. Die Schulleitung wird zwar persönlich im Umgang geschätzt, gleichwohl drücken die Eltern, die durch Gremienarbeit Kontakt mit ihr haben, aus, dass auch mit der Schulleitung die Kommunikation nicht immer einfach ist. Die im obigen Gesprächsabschnitt ausgedrückte Lehrerabhängigkeit der Durchführung festgelegter Maßnahmen taucht im Interview immer wieder zu unterschiedlichen Fragen auf, wie zur Förderung oder zur Berufsorientierung. Kennzeichen dieser Schule ist eine den Eltern fehlende Sicherheit bezüglich eines verlässlichen und vergleichbaren Lehrerverhaltens. Eltern mit Geschwisterkindern berichten von höchst unterschiedlich agierenden Lehrkräften.

4.3 Exemplarische Aussagen von Eltern an einer Schule mit überdurchschnittlicher Zufriedenheit

Schule C erreicht in der Elternbefragung einen besonders hohen Mittelwert (2,97) in der Gesamtzufriedenheit mit der Schule. An Schule C werden die Aspekte Förderung, Information, Kommunikation und Beteiligung aktiv von den Eltern angesprochen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Beschreibung der Aktivitäten von Eltern.

V1: [...] Die GBS, der Zubau, dessen hoffentlich baldige Fertigstellung. Wichtig ist uns auch noch die Präsentation sozusagen der Informationen, die wir an die Eltern dieser Schule weitergeben können an dieser Schule und dazu ist jetzt auf der einen Seite schon die Homepage neu gebaut worden der Schule und da haben wir die Hoffnung, dass wir noch ein paar Akzente setzen können, insofern, als dass wir die Informationsverbreitung da optimieren können, also einfach mehr Leute auch über das Internet ansprechen können, mehr Eltern ansprechen können, um die Information breiter zu streuen.

M 2: Dann hatten wir noch das Thema „Zweites Lernentwicklungsgespräch“. Da haben wir ja auch eine tolle Projektgruppe gegründet, in Zusammenarbeit mit der Schulleitung, dass wir noch ein zweites Gespräch oder Zusammenkunft hinbekommen können.

V1: Da sind wir auf Lösungssuche gewesen. Da hatten wir der Lehrerkonferenz einen Kompromiss vorgeschlagen, der vorsehen sollte, dass die Arbeitslast, die dann ja zusätzlich entsteht, mit in den Unterricht integriert wird, und dieser Vorschlag kam leider nicht positiv durch.

[...]

V 1: Es sind natürlich regelmäßige Punkte, die immer wieder auftauchen, sozusagen von Schuljahr zu Schuljahr, das ist klar, Fahrrad-TÜV, das muss ich auch erwähnen, ist klar, wo wir eben vom Elternrat oder vom Schulverein so eine Veranstaltung haben und die Fahrräder der Kinder auf technische Sicherheit überprüft werden.

V4: Wo auch die Verkehrswacht mit dabei ist. Organisiert auch die Verkehrswacht mit der Schule.

M3: Auch so dieses Fördern und Fordern der Kinder ist auch so Thema, Inklusion, das kommt auch immer wieder so ins Gespräch, man will den Kindern ja auch gerecht werden, es wird immer wieder aufgegriffen, dieses Thema. Auch was der Herr M. jetzt macht hier.

V4: Förderkonzept.

M3: Hat er auch super dargestellt beim letzten Elternvertretertreffen.

(Schule C, Elterninterview 2013, Minuten 0:31 bis 3:25)

An diesem Gesprächsausschnitt aus Schule C wird sichtbar, dass die Eltern sich als Kooperationspartner der Schule verstehen. Sie nennen als wichtige Themen des Elternrates die Umsetzung des Konzepts Ganztägige Bildung (GBS) und den Zubau eines weiteren Gebäudes. Sie sprechen von „wir“ und sehen sich in der Mitverantwortung für das Kommunikationsmanagement der Schule bezüglich dieser und anderer Themen. Sie sehen sich in der Verantwortung für die Schul-Homepage. Sie arbeiten in Projektgruppen gemeinsam mit den schulischen Akteuren an Themen. Sie organisieren selbstverantwortlich schulische Veranstaltungen, die aus ihrer Sicht bedeutsam für das Leben der Schülerinnen und Schüler sind, und tragen so zum Schulleben bei. Um das bislang zweite Lernentwicklungsgespräch pro Jahr zu erhalten, bemühen sich die Eltern darum, einen Kompromiss zu finden, damit das entfallende Lernentwicklungsgespräch durch andere Formen einer regelmäßigen Rückmeldung ersetzt werden kann. Aus der Beschreibung des Prozesses der Kon-

fliktbearbeitung wird deutlich, dass das Abstimmungsergebnis in der Schulkonferenz gegen ein zweites Lernentwicklungsgespräch nicht als Niederlage empfunden wird, sondern als Ergebnis eines gemeinsamen Diskussions- und Entscheidungsprozesses von schulischen Akteuren und elterlichen Gremienvertretern.

Die Eltern loben die Darstellung des Förderkonzepts vor der Elternschaft durch den dafür zuständigen Koordinator. In ihrer Aussage kommt es ihnen vor allem auf die Qualität seines Vortrags an – die Tatsache, dass sie Informationen erhalten, erscheint selbstverständlich. Aus den Aussagen der Eltern wird deutlich, dass an der Schule ein dialogisches Miteinander praktiziert wird, das von einem Vertrauensverhältnis geprägt ist. Die Eltern gewinnen Sicherheit durch schulische Strukturen und signalisieren eine persönliche Wertschätzung der schulischen Akteure. Die Eltern dieser Schule betrachten das schulische Angebot darüber hinaus nicht als bloße Dienstleistung, sondern sehen sich als Partner in einer dialogischen Beziehung zur Schule, in der sie ihren eigenen Beitrag zu erfolgreichen Bildungsprozessen leisten.

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Analyse der Interviews

Die Unterschiede zwischen den drei Schulen werden besonders in den unterschiedlichen Kommunikationsstilen deutlich. An Schule A assoziieren die Eltern Schule mit dem Begriff Familie und betonen ein Gefühl von „Freiheit“ in der Kommunikation mit der Schule, also einer angstfreien Kommunikation mit den schulischen Akteuren. An Schule B wird das Gefühl eines Gegeneinanders von Schule und Eltern aus den Äußerungen erkennbar, das sich für die Eltern vor allem in der Kommunikation zwischen Schule und Eltern manifestiert. An Schule C gewinnt die Elternzufriedenheit über die Atmosphäre und den Dialog hinaus eine Qualität im Sinne einer Bildungspartnerschaft, die durch Möglichkeiten elterlicher Partizipation entstehen, die von den Eltern genutzt werden. Die im Modell von Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 1997, 2005) beschriebene notwendige Passung zwischen elterlichem Engagement und schulischen Erwartungen und ihre Auswirkungen auf das elterliche Gefühl der Selbstwirksamkeit bezüglich der aktiven Unterstützung ihrer Kinder wird an Schule C deutlich.

Aus den Interviewbeispielen aller drei Schulen wird die Bedeutung eines informationsbasierten und interaktionsbasierten Vertrauens erkennbar, das sich nicht nur in der Transparenz von Lernzielen und Lernständen des Kindes ausdrückt, sondern sich auch in der Art und Weise der Kommunikationsgestaltung zwischen Schule und Familie manifestiert. Das Beispiel von Schule A bestätigt darüber hinaus die Erkenntnis von de Boer (2012, S. 202), dass es auch an Schulen mit eher bildungsfernen Elternhäusern gelingt, Eltern ins Boot zu holen, wenn der Fokus der Schule auf den Aufbau einer Anerkennungskultur gerichtet ist. Das Beispiel der Schule C demonstriert, dass dies in besonderer Weise erfolgversprechend ist, wenn

die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie als Dialog verstanden wird, nicht im Sinne einer anzuwendenden Technik, sondern als Haltung auf der Basis der „Bereitschaft gegenseitiger Wertschätzung“ (ebd., S. 203).

5 Fazit und Ausblick

Abschließend soll ein Abgleich der eingangs referierten Theorien zur Elternbeteiligung mit den Befunden aus der Schulinspektion erfolgen. Aus den Ergebnissen der Fragebogenerhebungen und der Interpretation der Interviews lassen sich Erkenntnisse zur Sicht der Eltern auf Hamburger Schulen gewinnen, die durch die Rückmeldung an die Schulen diesen als lernende Organisationen Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen, darüber hinaus aber auch Hinweise für die Steuerung im Bildungswesen geben können.

Die Ergebnisse der Elternbefragungen im Rahmen der Hamburger Schulinspektion zeigen, dass Schulen bislang noch kaum Rückmeldungen von Eltern im Sinne einer systematischen internen Evaluation einholen, um Veränderungsprozesse in Gang zu setzen oder Schulentwicklungsprozesse fortlaufend zu analysieren. Ausgehend von den Überlegungen Matlands zur Nutzung der *Voice*-Strategie als Steuerungsinstrument im Bildungssystem (vgl. Matland 1995, S. 511) müssten Überlegungen angestellt werden, wie Schulen darin unterstützt werden können, Elternmeinungen systematisch zu erheben und zu nutzen.

Eltern-Feedback wird an Hamburger Schulen noch wenig für die Unterstützung der Lernprozesse genutzt. Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus der Schulentwicklungsforschung zur positiven Auswirkung der Einbeziehung von Eltern auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Epstein 2001, Fullan 2001, Hoover-Dempsey & Sandler 2005) werden die Eltern somit nicht hinreichend als Partner für erfolgreiches Lernen gesehen. Die von Hoover-Dempsey und Sandler (1995, S. 322) für erfolgreiches Lernen notwendige Passung zwischen elterlichen Aktivitäten und den schulischen Erwartungen an elterliches Engagement ist vor allem an Schulen mit geringer Elternzufriedenheit gering, wie aus den analysierten Interviews deutlich wird. Wenn Schulen erfolgreich arbeiten wollen, dann müssen Schulleitungen sich nach Leithwood et al. (2004, S. 48) damit auseinandersetzen und verstehen, in welcher Weise Schule und Familie kooperieren und wie diese Kooperation für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler produktiv werden kann.

Die im Rahmen der Hamburger Schulinspektion gewonnenen Daten stützen Theorien zum Vertrauen (vgl. Tiefel & Zeller 2012; Peters 2014, 2015a, 2015b). Aus den elterlichen Aussagen ergeben sich Hinweise für die Bestätigung der Generalisierbarkeit des Modells eines informationsbasierten und eines interaktionsbasierten Vertrauens (vgl. Peters 2015b), das nicht allein durch das Implementieren

von Kommunikationsstrukturen entsteht, sondern gelingender Interaktionsprozesse zwischen schulischen Akteuren und Eltern bedarf. Die Schulinspektion kann Schulen eine Rückmeldung darüber geben, wie sich die Beziehung von Eltern als Vertrauensgebern und Schulen als Vertrauensnehmern gestaltet. Die Inspektorinnen und Inspektoren können darüber hinaus vermitteln, dass die einzelne Schule durch eine dialogische, Transparenz herstellende Kommunikation mit den Eltern wichtige Impulse und Fokussierungen für die Schulentwicklung erhält.

Die Hamburger Schulinspektion hat im zweiten Zyklus Veränderungen des Verfahrens vorgenommen, um die Perspektive von Eltern stärker zu berücksichtigen. Die Modifikation der Befragung durch Abkehr von der digitalen Form, einer Kürzung des Fragebogens und der Ergänzung einzelner Fragen, hat zu einer Verdoppelung der Beteiligung von Eltern an der Befragung geführt und ermöglicht meist repräsentative Aussagen zur elterlichen Sicht auf das Angebot der Einzelschule. Die Schulen erhalten auf diese Weise eine Rückmeldung über die Außensicht von Eltern auf das System, über „blinde Flecke“ (vgl. Luhmann 2005, S. 17), die vom System selbst ansonsten nicht erkannt würden. Den schulischen Akteuren werden damit Möglichkeiten eröffnet, diese Erkenntnisse zur Selbstreflexion und zur Schulentwicklungsarbeit zu nutzen. Gleichzeitig reagiert die Schulinspektion auf die Erwartungen von Eltern nach mehr Information und Transparenz, indem sie im zweiten Zyklus dem Bedürfnis der Hamburger Elternschaft nachkommt, Informationen über die Schule zu erhalten. Die Veröffentlichung der schulspezifischen Ergebnisse in Form eines zusammenfassenden Berichts von Schulinspektionen im Internet ermöglicht Eltern bereits vor der Einschulung, sich einen Überblick über das schulische Angebot anhand von Qualitätskriterien zu machen. Sie unterstützt auf diese Weise den Umsteuerungsprozess im Bildungswesen und die Möglichkeit von Eltern, aus dem Bildungsangebot auszuwählen zu können und Entscheidungen zu treffen.

Für zukünftige Rückmeldungen an Schulen und hinsichtlich einer möglichen Modifikation des Verfahrens ergeben sich folgende Fragen:

- Wie können Schulen noch stärker motiviert werden, die gewonnenen Daten der Schulinspektion zur Zufriedenheit von Eltern für ihre Schulentwicklungsprozesse zu nutzen bzw. selbst Daten zu erheben, mit denen sie ein Feedback von Eltern erhalten?
- Wie können die Erkenntnisse zur bislang geringen Einbeziehung von Eltern in die Lernprozesse zur Steuerung im Bildungswesen genutzt werden?

Die Kommunikation zwischen Schule und Familie als Thema wahrzunehmen, das für gute Schule relevant und nicht nur klimatisch bedeutsam ist, sondern auch zu besseren Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler führt (vgl. Leithwood 2011, S. 4), wird eine Aufgabe sein, der sich Schulen und Schulverwaltung in der

Zukunft stärker stellen müssen. Schulinspektion kann die schulinterne Evaluation der Elternsicht nicht ersetzen, sondern stellt nur *eine* Form der Beschreibung der Außensicht dar. In diesem Sinne wird auch zu überlegen sein, welchen Beitrag die Schulinspektion in Zukunft leisten kann, um selbstverantwortete Schulen darin zu unterstützen, Eltern als Stakeholder von Schule wahrzunehmen und die Kooperation mit ihnen dialogisch zu gestalten.

Literatur

- BSB (Hrsg.) (2006). *Orientierungsrahmen. Qualität an Hamburger Schulen*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung. Verfügbar unter: <http://www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/887> [Zugriff am 9.3.2015]
- BSB & IfBQ (Hrsg.) (2013). *Jahresbericht der Schulinspektion. Schuljahr 2010/2011*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung und Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Verfügbar unter: <http://www.schulinspektion.hamburg.de/index.php/file/download/1782> [Zugriff am 23.07.2014]
- de Boer, H. (2012). Qualitätsentwicklung in der Grundschule. In J. Košinár (Hrsg.), *Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten* (S. 198–208). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, Oxford: Westview.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedman, M. (1955). The Role of Government in Education. In R. A. Solo (Hrsg.), *Economics and the Public Interest* (S. 123–144). New Brunswick: Rutgers University Press.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3. Aufl.). New York: Teachers College Press.
- Hirschman, A.O. (1970). *Exit, Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations and States*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference. *The Teachers College Record*, 97 (2), 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 61 (1), 3–42.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (2005). *The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. Final Performance Report for the Office of Educational Research and Improvement (Grant No. R305T010673)*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. March 22, 2005.
- Jäger-Flor, D. & Jäger, R. S. (2010). *Bildungsbarometer zur Kooperation Elternhaus–Schule 4/2009. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven*. Verfügbar unter: http://vep-landau.de/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer_2009_4.pdf [Zugriff am 25.07.2014]

- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2011). *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O-Bildungsstudie*. Münster: Waxmann.
- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2012). *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. JAKO-O-Bildungsstudie*. Münster: Waxmann.
- Leithwood, K. (2011): *Characteristics of High Performing School Systems in Ontario. Execute Summary*. Verfügbar unter: http://iel.immix.ca/storage/6/1314648943/IEL_Executive_Summary_Report_KLeithwood_Characteristics_of_HPerfroming_Bds_with_new_cover_page_August_2011.pdf [Zugriff am 18.8.2014]
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement at the University of Minnesota and Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto.
- Luhmann, N. (2000). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität* (4. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Luhmann, N. (2005). *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Matland, R. E. (1995). Exit, Voice, Loyalty, and Neglect in an Urban School System. *Social Science Quarterly*, 76 (3), 506–512.
- OECD: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2007). *PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. Paris: OECD. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/pisa/39728657.pdf> [Zugriff am 26.07.2014]
- Peters, S. (2014). Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule – inklusive der Eltern? In S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (S. 225–236). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Peters, S. (2015a). Eltern als Kooperationspartner von multiprofessionellen Teams – Impulsgeber für inklusive Schulentwicklung? In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Gemeinsam anders lehren und lernen – Wege in die inklusive Bildung* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 18, S. 156–161). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peters, S. (2015b). *Inklusive Bildung für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen? Elternperspektiven auf Schule*. Universität Koblenz-Landau: Unveröffentlichte Dissertation.
- Sacher, W. (2010). Elterngarbit ohne Qualitätsbewusstsein? Die fehlenden Standards. *SchulVerwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht, Ausgabe Nordrhein-Westfalen*, 21 (6), 178–180.
- Tiefel, S. & Zeller, M. (Hrsg.) (2012). *Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Vodafone-Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2013): *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Verfügbar unter: <http://www.eltern-bildung.net/pages/publikationen/qua>

litaetsmerkmale_schulischer_elternarbeit/subpages/qualitaetsmerkmale_schulischer_elternarbeit/index.html [Zugriff am 26.07.2014]

- Wagenblass, S. (2004). *Vertrauen in der Sozialen Arbeit. Theoretische und empirische Ergebnisse zur Relevanz von Vertrauen als eigenständiger Dimension*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Withey, M.J. & Cooper, W.H. (1989). Predicting Exit, Voice, Loyalty, and Neglect. *Administrative Science Quarterly*, 34 (4), 521–539.